



Jeu dramatique et plateforme pédagogique : Dispositifs complémentaires de consolidation des compétences en anglais

Virginie Privas-Bréauté

► To cite this version:

Virginie Privas-Bréauté. Jeu dramatique et plateforme pédagogique : Dispositifs complémentaires de consolidation des compétences en anglais. 2015. halshs-00935793v2

HAL Id: halshs-00935793

<https://shs.hal.science/halshs-00935793v2>

Preprint submitted on 3 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jeu dramatique et plateforme pédagogique : Dispositifs complémentaires de consolidation des compétences en anglais

**Virginie Privas-Bréauté
IUT Jean Moulin-Lyon 3**

Résumé: Cet article rend compte d'une expérience conduite avec des étudiants en Diplôme Universitaire et Technologique mention Gestion Administrative et Commerciale. Une formation hybride pour ces étudiants en anglais non-spécialiste a été mise en place afin de vérifier la complémentarité des Tice et du jeu dramatique. Les connaissances linguistiques fondamentales et culturelles sont consolidées en amont à l'aide de la plateforme pédagogique de Lyon 3, et donc à distance, tandis que les cours en présentiel, dispensés en anglais, sont d'avantage consacrés au jeu dramatique, c'est-à-dire dans le cas précis de ces séances, à l'interaction et la production orale des étudiants en groupe et en situation de communication. Après avoir dressé un état des lieux des pré-requis minimum linguistiques et culturels que nous devons exiger des étudiants, nous proposons d'étudier les connaissances et compétences à consolider de manière à atteindre les objectifs linguistiques, culturels, sociolinguistiques et (méta-) cognitifs recommandés en didactique des langues et par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette étape sera indispensable pour la mise en œuvre d'un exercice interactif doublement médiatisé efficace. Nous analyserons ensuite les apports de la mise en situation en présentiel puis nous constaterons dans quelle mesure la formation à distance a été complémentaire grâce à un questionnaire en ligne transmis aux étudiants concernés. Notre objectif ultime sera d'amener les apprenants à opérer une distanciation vis-à-vis de leur apprentissage de manière à acquérir une autonomie en situation réelle.

Mots-clés : autonomie, consolidation de la LV2, distanciation, Tice

Drama and Pedagogical Platforms: two complementary devices to strengthen key competences in foreign languages

This article accounts for an experience carried out with ESL students in DUT (Higher National Diploma) in administration and trade management. A blended teaching device was devised for these students so as to check the complementary nature of two devices: drama and the pedagogical platform they use in Lyon 3, Spiral. The fundamental linguistic and cultural knowledge will first be strengthened thanks to the ICT for education, and thus at a distance, while their English tutorials will be devoted to drama, that is to say, to the interaction and oral production by the students in group and in communication situations. After listing the minimum linguistic and cultural pre-requirements demanded, we propose to study the competences and knowledge to strengthen so as to reach the linguistic, cultural, sociolinguistic and (meta-) cognitive objectives as recommended in language learning and by the Common European Framework for language learning. This step is needed if we want to implement a strong doubly mediated and interactive exercise. Only then will we be able to analyse the value of the communication situation in class and examine the extent to which this blended teaching was complementary, notably through the transmission of an on-line survey to the students. Our ultimate aim is to enable learners to become aware of how they can reach autonomy in real situations after helping them to distance themselves from their learning.

Key words: Autonomy, distanciation, Ict, second language consolidation

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) nous indique que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage, se former de manière à devenir autonome en langues vivantes étrangères et prendre conscience de son devenir en tant qu'acteur social. Dès leur première année de formation, les étudiants de l'Institut Universitaire et Technologique en Diplôme Universitaire et Technologique mention Gestion Administrative et Commerciale se doivent de comprendre que les langues vivantes, l'anglais dans notre cas, sont des outils de communication qui leur permettront d'atteindre cette autonomie sociale. C'est pourquoi, le

premier chapitre de notre cours, qui couvre 4 séances de TD de 2 heures et 4 laboratoires de langue d'une heure, s'intitule « socializing ».

Etant donné notre parcours de recherche en théâtre et notre intérêt pour le développement de l'autonomie linguistique des étudiants, nous avons pensé mettre en place une formation hybride avec ces étudiants en ayant recours au théâtre et aux plateformes numériques et logiciels dont nous disposons de manière à répondre à un déficit en compétences linguistiques. Ainsi, les cours théoriques, les connaissances linguistiques fondamentales et sociolinguistiques sont consolidées en amont à l'aide des Tice, plus particulièrement la plateforme pédagogique de Lyon 3, Spiral, tandis que les cours en présentiel sont d'avantage consacrés au jeu dramatique, à l'interaction et la production orale des étudiants en situation de communication. Il s'agit donc d'un exercice expérimental qui vise à vérifier l'efficacité de la complémentarité de la plateforme numérique pédagogique et du jeu dramatique dans la formation linguistique, sociolinguistique, pragmatique et cognitive (voire métacognitive).

Après avoir décrit le déroulement des séances en présentiel et la mise en place du dispositif à distance, nous proposons d'étudier les éléments facilitateurs et perturbateurs dans la consolidation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Dans un troisième temps, nous analyserons dans quelle mesure la formation à distance a été complémentaire, notamment par le biais d'un questionnaire en ligne transmis aux étudiants. Notre objectif aura été d'amener les étudiants à opérer une distanciation métacognitive de manière à acquérir de l'autonomie en situation réelle.

1. Déroulement des séances en présentiel, à distance et mise en place du dispositif

1.1 Bien-fondé du dispositif

Cette formation hybride est née d'observations faites sur 6 années de pratique avec les étudiants de 1ère et 2ème année GACo. La révision en cours des points de grammaire de base partiellement acquis en 1ère année ne suffisait pas pour permettre aux étudiants de dépasser leurs erreurs en 2ème année. Il a donc été décidé de changer de stratégie d'enseignement et de ne plus consacrer autant de temps à la grammaire en cours mais de laisser plus de temps à la parole action, à l'utili-

sation de la langue vivante en situation de communication. Si le pouvoir éducatif du jeu dramatique « favoris[ant] l'expression et la créativité des enfants et adolescents [mais aussi des jeunes adultes], le développement des compétences et la socialisation » (Page, 2001 : 7) n'est plus à démontrer, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, il nous paraissait essentiel de ne pas faire l'impasse sur la grammaire tant elle était encore fragile pour bon nombre d'étudiants. Le recours aux Tice apparut d'emblée comme une évidence puisque que ces nouvelles technologies « donnent à chacun les moyens : de varier ses supports d'enseignement afin d'augmenter l'exposition de ses élèves à la langue ; d'autonomiser l'action et la réflexion des apprenants ; de décloisonner les cours d'anglais des limites physiques de la classe. » (Julié & Perrot, 2008 : 138). C'est ainsi que nous mirent à la disposition des étudiants les ressources linguistiques, culturelles et sociolinguistiques qu'il nous semblait nécessaires à la réalisation de chaque tâche de jeu dramatique sur la plateforme pédagogique utilisée à Lyon 3.

Pour ce cours, l'apprentissage de l'anglais se voyait doublement médiatisé (par ces deux dispositifs, le jeu dramatique et la plateforme pédagogique, qui formaient ainsi ensemble cette formation hybride), et se construisait au gré de tâches et scénarii pédagogiques successivement proposés qui permettraient une autonomie progressive des apprenants. Cette formation hybride pourrait ainsi nous permettre de répondre aux exigences du groupe hétérogène qui se présentait à nous puisque « la mise en place de dispositifs hybrides rend possible, sur un plan pédagogique, de gérer des groupes hétérogènes, en générant une individualisation des parcours de formation et en intervenant au plus près des besoins propres à chaque apprenant. » (Brudermann, 2010).

1.2 Cours en présentiel : le jeu dramatique

Chaque séance de deux heures consacrée au jeu dramatique en présentiel était complétée par une heure de laboratoire de langues par semaine de manière à constituer une progression de l'apprentissage cohérente pour les jeux proposés. Chaque semaine, les apprenants découvraient une nouvelle situation de communication pour laquelle ils devaient se mettre en scène. Le jeu de la dernière séance permettait aux apprenants de mobiliser toutes les connaissances et compétences constituées au gré des semaines. La vue synoptique des séances en présentiel dans les Tableaux 1 et 2 ci-dessous met en évidence les objectifs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques,

ainsi que les savoirs, savoir-faire, et savoir-être visés à chaque fois.

Tableau 1 – Objectifs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques à atteindre

	Séance 1 « Introducing yourself »	Séance 2 « Meeting others »	Séance 3 « Cultures at work »	Séance 4 « Meeting a foreign counterpart »
Objectifs linguistiques	-présent -syntaxe : énoncé simple	-formules de politesse/ invitations	-adjectifs de nationalité -articles définis et indéfinis	cf. séances 1 à 3 + present perfect
Objectifs sociolinguistiques (dont interculturels)	-poser des questions -répondre aux questions	-improviser -registre de langue formel/ informel -fonction phatique du langage	-stéréotypes -"small talk"	cf. séances 1 à 3
Objectifs pragmatiques	-se présenter, notamment en entreprise	-présenter d'autres personnes -se faire présenter	-rencontrer des étrangers	-aller chercher un étranger à l'aéroport

Tableau 2 – Savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences sollicités

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Savoirs	-grammaticaux -phonologiques	-grammaticaux -phonologiques	-grammaticaux -phonologiques -lexicaux	cf. séances 1 à 3
Savoir-faire	-Se présenter à l'écrit et à l'oral -parler de ses habitudes	-présenter d'autres personnes, connues ou inconnues, à l'écrit et à l'oral -improviser	-parler de sa nationalité	cf. séances 1 à 3
Savoir-être	-Se déplacer dans l'espace	-rencontrer les autres	- déconstruire les stéréotypes et les préjugés	cf. séances 1 à 3

Chaque séance était consacrée à l'application d'exercices de jeu dramatique de manière à construire un savoir, un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-apprendre progressifs et réaliser la macro-tâche de la séance 4 qui ferait l'objet d'une évaluation formative qualitative seulement.

1.3 Cours à distance : la plateforme pédagogique

Il s'agissait aussi en amont de chacune des séances de se rendre sur la plateforme pédagogique afin d'acquérir ou de consolider les connaissances et de se préparer pour le jeu dramatique de la séance suivante. Le Tableau 3 laisse quant à lui apparaître les pré-requis minimaux exigés des étudiants ainsi que les connaissances et compétences à consolider à distance.

Tableau 3 – Consolidation des connaissances grâce à la plateforme pédagogique

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Pré-requis	-grammatical -sociolinguistique	-phonologique -sociolinguistique	-lexical -culturel - sociolinguistique	cf. séances 1 à 3

Consolidation	-grammaticale	-lexicale -grammaticale -phonologique -sociolinguistique	-lexicale (inter-)culturelle -grammaticale	cf. séances 1 à 3
Compétences	-réception écrite -production écrite	-production orale -réception écrite et orale	-réception écrite - p r o d u c t i o n orale	-production orale -interaction

Les points de grammaire et les outils fournis en ligne furent choisis selon plusieurs critères :

- les pré-requis qui facilitent la réalisation des exercices en situation de communication, étape primordiale puisque «la linguistique est [...] indissociable du paramétrage sociolinguistique : les choix énonciatifs et syntaxiques sont sous l'influence directe des paramètres culturels et sociaux propres aux interactions verbales » (Barbazan, 2011),
- les déficits linguistiques, voire sociolinguistiques et pragmatiques, observés chez les étudiants les années précédentes et à consolider,
- le caractère ludique et authentique des ressources et supports,
- le degré de « transférabilité » des connaissances et des compétences en situation réelle.

La plateforme pédagogique Spiral permet en effet de mettre en ligne des ressources sur divers supports (.doc, .pdf, .xls, .ppt), d'importer des liens web, des vidéos, des documents audio sous format mp3, de créer un forum. Tous ces outils sont à la disposition des étudiants ; ces derniers ayant accès aux exercices de manière asynchrone, et en toute liberté, ainsi ils n'ont pas besoin de suivre une étape prédéfinie. C'est pourquoi nous avons créé des fiches de grammaire sous word puis inclus des liens web vers des activités auto-corrigées en ligne. Les apprenants pouvaient commencer par faire l'« e-ctivité » de leur choix, « néologisme anglais [qui] serait la nouvelle expression pour désigner les activités virtuelles » (Roberge in Lamontagne, 2009 : 48), et ne lire la leçon correspondante que par la suite. Ils décidaient seuls de ce dont ils avaient besoin, ce qui les motivait d'autant plus qu'ils se voyaient directement impliqués dans leur apprentissage comme l'écrit Rubena St Louis dans un article intitulé « Helping Students Become Autonomous Learners: Can Technology Help? » : « when students become more involved in their own learning, taking an active part in making decisions, they might feel a sense of ownership and com-

mitment to the process, and learning might be more meaningful, resulting in better classroom performance. » (St. Louis, 2006 : 1).

Cette prise de pouvoir de leur enseignement facilitait leur apprentissage.

En plus des cours et exercices de grammaire, nous choisîmes de mettre à leur disposition des vidéos piochées sur le web qui mettaient en évidence divers moyens de se présenter, de présenter les autres d'entrer en contact avec d'autres cultures. Ces vidéos compilaient des scènes de films et séries anglophones. Enfin, des e-ctivités de phonologie furent mises en ligne dans un souci d'amélioration de leur prononciation. Ces exercices venaient compléter les cours de laboratoire de langue dispensés en amont. Ils furent également importés depuis internet, car St Louis est formelle : « the Internet is an excellent source of authentic input for students. [...] there is a wealth of information to be obtained. » (St. Louis, 2006 : 6).

Nous constatons donc que le jeu dramatique et la plateforme numérique pédagogique sont deux dispositifs précieux dans l'approche communic-actionnelle en didactique des langues dans la mesure où ils favorisent l'auto-apprentissage et l'acquisition de méthodologies, de stratégies d'apprentissage individualisé et permettent leur application en situation de communication et en groupe. Ceci dit, certains éléments ont facilité la mise en application de ces exercices et e-ctivités tandis que d'autres l'ont freiné.

2. Leviers et freins

2.1 Éléments facilitateurs

Les éléments qui ont contribué à la réussite de cette formation hybride peuvent être classés selon quatre critères : la consolidation de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre.

Précisons tout d'abord que le savoir dont il s'agit dans le cadre de cette étude se décline en contenus linguistique et extralinguistique. Au début de chaque séance avec les étudiants, nous n'hésitons pas à consacrer du temps à l'explication du fonctionnement de nos cours, en termes de contenus, de méthodologie. Il est intéressant que les étudiants sachent ce que l'enseignant attend d'eux et comment ils doivent atteindre ses objectifs, répondre à ses attentes. Cette année, les apprenants furent aussi prévenus du fait que les cours de grammaire et autres ressources en ligne sur

Spiral faisaient partie intégrante du cours et qu'il était de leur devoir d'arriver à la séance suivante équipés du bagage linguistique et grammatical nécessaire à la mise en œuvre de l'exercice dont ils ne prendraient pas connaissance au préalable. Ainsi, pour donner un exemple de connaissance linguistique à consolider dans le cadre des premières séances, prenons le cas de la phonologie : les étudiants non-spécialistes savent que l'anglais est une langue tonique mais ils ne savent pas toujours comment placer l'intonation. Le jeu dramatique peut tout d'abord les y aider comme Alan Maley et Alan Duff nous l'expliquent dans *Drama Techniques in Language Learning* : « much of our feeling, especially in English, is conveyed through intonation, and it's important for students to associate the intonation pattern with the feeling that gives rise to it. » (Maley & Duff, 1994 : 11). En parallèle, l'outil numérique peut contribuer à cette prise de conscience dans la mesure où une fiche récapitulative concernant la phonologie anglaise peut y figurer. La possibilité de créer des fiches explicatives et descriptives sous format word ou pdf à l'infini peut permettre à certains étudiants d'avoir une vision plus détaillée des connaissances linguistiques et de fait de mieux les utiliser. Un logiciel de pratique de phonologie anglaise vient compléter ces connaissances théoriques et incite les apprenants à répéter les schémas phonologiques. S'il subsistait un doute, ils pourraient ensuite demander à l'enseignant, en cours, de clarifier le point non compris ou de vérifier leur prononciation.

Vient ensuite l'importance du savoir-être, c'est-à-dire l'attitude et l'état d'esprit des apprenants lors de la mise en œuvre des activités. L'annonce de l'introduction du jeu dramatique dans le cours d'anglais ainsi que la mise en application des activités en groupe et devant la classe suscite intérêt et motivation de la part des étudiants. Rubena St. Louis rappelle : « an essential part of making students independent learners is to help them become aware of their needs, know their learning styles, maximize their strengths, and work on their weaknesses, which is done through interaction with specific tasks and materials. However, this can only be achieved if the learners are willing to work. Interest and motivation are therefore two important factors in learning. » (St. Louis, 2006 : 7).

Si pour certains, le théâtre est avant tout un medium précieux, pour d'autres, telle St Louis, c'est l'outil informatique, dont internet fait partie, qui permet aux étudiants d'atteindre cet objectif : « the Internet offers a wide variety of different topics suited to individual tastes and learning styles,

as the information can be received through text, audio or video, images and graphics. Students can use any of the search engines to find topics which interest them and the teacher can design generic worksheets to work on special areas. » (St Louis, 2006 : 7). L'afflux d'informations de manière multi-canal, promu par internet mais aussi par la plateforme pédagogique Spiral, favorise donc intérêt et motivation de la part des étudiants.

Le savoir-faire des apprenants se voit pareillement amélioré. La capacité des étudiants à créer par le jeu a en effet été fort productive. Joëlle Aden nous indique que « maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive. » Elle précise qu'« il existe des conditions indispensables pour que cette boucle produise de l'apprentissage » dont une est révélatrice : « il est nécessaire que l'objet du discours ait un enjeu authentique. Cet enjeu est l'ancrage des élèves dans leur monde présent, les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et leur permettre de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire.» (Aden, 2009 : 174-175). D'où tout l'intérêt des jeux dramatiques mis en place séances après séances qui visaient à mettre les étudiants à l'aise avec l'anglais dans diverses situations de communication réalistes. De la même façon, le tri d'informations provenant d'internet et effectué par l'enseignant en amont permet aux étudiants de se reposer sur la fiabilité des ressources et de se livrer aux e-ctivités sans crainte de manière à améliorer leurs savoir-faire à l'écrit et à l'oral.

Ainsi, la participation active des étudiants ayant compris le caractère pragmatique et professionnalisant des activités ainsi que l'importance de la linguistique dans leur mise en œuvre a facilité le déroulement des séances. Effectuer tous ces jeux dramatiques en présentiel en groupe et en interaction a créé une dynamique d'apprentissage, phénomène essentiel dans l'acquisition des langues sur le plan cognitif puisque « l'interaction en classe de langue est capitale. Les travaux en binômes ou en groupes sont propices à l'interaction sociale et linguistique et favorisent donc une élaboration cognitive. » (Tardieu, 2008 : 155). En parallèle, l'auto-formation à distance concernant les points linguistiques a su désinhiber les plus introvertis des étudiants et les a aidés à compenser leurs faiblesses de manière à ce qu'ils participent activement aux jeux devant la classe. Enfin, la mise en ligne constante et régulière d'e-ctivités nouvelles et la distribution de rôles en

présentiel plus novateurs les uns que les autres ont pu aider les étudiants à développer leur sens du savoir-apprendre. Ces nouveaux cours, nouveaux exercices, nouvelles vidéos, en d'autres termes ces nouvelles ressources en présentiel et en distanciel ont su susciter la curiosité et le suspense et donc l'envie d'en apprendre davantage. Aussi, devant toutes les propositions qui s'offraient à eux à distance, les apprenants choisissaient le cours qu'ils souhaitaient approfondir, soit par besoin soit par curiosité ou même par jeu. Pour St. Louis, « the use of different types of activities, with input being received by the learner through a visual, aural or kinesthetic medium, not only caters for individual learning styles, but may also lead to the information being processed on different levels in the learner's cognitive system and so increase the likelihood that it will be stored in memory. » (St Louis, 2006 : 8). Ainsi, les multiples canaux de réception favorisent une approche cognitive de la langue. De la même façon, lors des jeux dramatiques en interaction en classe, une part des exercices était toujours le produit de leur imagination, l'autre partie étant imposée. La notion de choix est en effet importante dans l'acquisition de l'autonomie. S'il est nécessaire de fournir des cadres (les consignes des activités et e-ctivités), il est aussi important de laisser une grande part de liberté dans la réalisation de ces tâches.

Nous pouvons donc constater que les connaissances et les compétences de l'étudiant, sa capacité à mobiliser l'acquis et le non-acquis ont contribué à la réussite des multiples tâches. Néanmoins, il doit être souligné que certains obstacles se sont opposés aux apprenants et à l'enseignant.

2.2 Éléments perturbateurs

Ces obstacles peuvent être classés selon leur nature : linguistique, sociolinguistique et pragmatique/ pratique. Le problème majeur d'ordre linguistique qui s'est opposé à la bonne conduite des jeux dramatiques a été le niveau de langue hétérogène des étudiants et, de fait, le manque de confiance en eux lorsqu'il s'agit de parler cette langue qu'ils ne maîtrisent pas – ou qu'ils pensent ne pas maîtriser – correctement. Comme il n'est pas du ressort de l'enseignant d'adopter une démarche d'enseignement différenciée en cours, il est fort possible de compter sur la propre capacité des apprenants à s'auto-évaluer et consolider leurs faiblesses à distance. Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur trois différences individuelles majeures (cognitives, affectives, socioculturelles selon Janet Atlan, 2011 : 110), il était impossible de répondre à un besoin

de manière globale, il a donc été décidé de créer des fiches de grammaire explicative déductive. Concernant les freins d'ordre sociolinguistique, nous mentionnerons tout d'abord la timidité de certains étudiants, qui, peu sûrs de leur niveau de langue, ont émis quelques réserves lors des premiers contacts avec les autres étudiants de leur groupe. Pour certains d'entre eux, l'éducation qu'ils avaient reçue de par leurs origines sociales ou encore leurs origines nationales ne leur a pas permis de s'ouvrir aux autres totalement dès le début. Des recherches en neurosciences ont en effet démontré l'importance du vécu et de l'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères. Puis, il est né un sentiment de frustration à l'idée de ne pas pouvoir consacrer plus de temps à l'importance de la place du corps et de l'espace dans l'apprentissage d'une LVE, ce qui constituait un obstacle à la réalisation des jeux dramatiques. En effet, lors des premiers jeux dramatiques, les étudiants avaient tendance à se regrouper dans un coin de la salle, et à ne pas occuper tout l'espace qui leur était consacré comme il est possible de le constater sur la photo ci-dessous.

Figure 1 – Étudiants regroupés au fond de la salle



Enfin, le fait que les étudiants sachent dès le début des séances que la tâche finale consisterait en une évaluation uniquement qualitative a été à double tranchant dans la mesure où, ne sentant aucune pression pesée sur eux, ils se livraient librement à l'exercice sans être incités à en apprendre d'avantage (dans ce cas le résultat de cette recherche-action est biaisée) ou bien, au contraire, le poids de la sanction quantitative ne se faisant pas sentir, ils se consacraient aux exercices sans crainte (ce qui était l'un des objectifs recherchés).

Pour terminer sur ces obstacles, nous mentionnerons les freins d'ordre pragmatique et pratique que nous avons rencontrés au cours de ces 4 premières semaines. Du point de vue du travail en présentiel, l'espace classe ne permettait pas, dans la configuration telle qu'elle était avec du mobilier fixe, de se livrer aux jeux. Il fut nécessaire de réserver plusieurs salles de cours sur un même créneau de manière à diviser la classe et permettre aux étudiants de se mouvoir (l'un des jeux dramatiques avait pour consigne d'aller à la rencontre des autres étudiants et de se présenter). Du point de vue du travail en distanciel, ce fut tout d'abord l'absence de logiciels adéquats mis à notre disposition qui gêna. Il ne fallut compter que sur internet et Spiral, les logiciels gratuits que nous trouvions n'étant pas satisfaisants. Ensuite, effectuer toutes ces recherches sur internet, trier les vidéos trouvées sur le sujet (les documents authentiques de bonne qualité étant rares), taper les cours (écrits à la main), compiler des fiches de grammaire à partir de manuels divers et variés fut chronophage. Certaines vidéos authentiques intéressantes et exploitables étaient trop lourdes pour être mises en ligne sur la plateforme pédagogique. Enfin, malgré le stage de prérentrée organisé par le service informatique de Lyon 3 visant à prendre en main l'Environnement Numérique de Travail et les ressources en ligne, il nous fallut expliquer de nouveau le fonctionnement de Spiral et l'accès à notre module, or « l'objectif pour l'apprenant n'est pas d'apprendre à se servir de logiciels ou autres outils, mais bien d'apprendre une langue : l'usage du support doit être aussi transparent et maniable que possible. » (Barbazan, 2011). Ainsi, cette multitude de freins d'ordre pragmatique et pratique a été la plus contraignante puisque les obstacles d'ordre linguistique et sociolinguistique furent levés dès la seconde séance de cours.

3. Résultats

3.1 Complémentarité des deux dispositifs

Au cours des semaines qui suivirent, une enquête fut transmise aux étudiants de manière à leur faire prendre connaissance puis conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils avaient pu mettre en place et qui s'inscrivent dans l'objectif métacognitif que nous souhaitions atteindre. Effectivement, il nous semble que l'étudiant doive prendre de la distance par rapport à son apprentissage, à la fois en distanciel et en présentiel. Alex Cormanski explique « pour être vraiment impli-

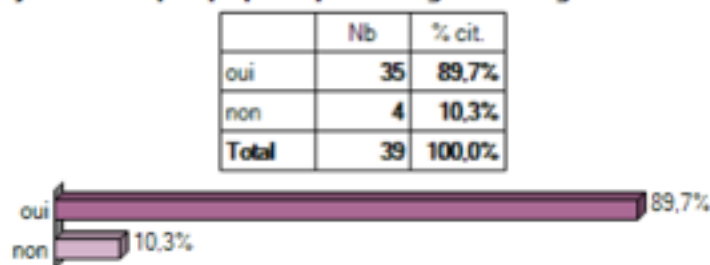
qué dans une action théâtrale, l'acteur a besoin, aussi paradoxal que cela puisse paraître, d'avoir une certaine distance par rapport à ce qu'il joue pour mieux pouvoir s'y investir. Il s'agit en fait pour lui de développer une aptitude à évaluer le jeu. » (Cormanski, 1993 : 94-95). Nous souhaitons donc que les étudiants, par le jeu dramatique, prennent de la distance face à leur apprentissage de l'anglais.

Il en va de même pour l'apprentissage par les Tice. Il est important que l'apprenant se mette à distance de son apprentissage afin de mettre en place « des processus pour repérer ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore suffisamment bien faire » (Nissen, 2007) de manière à atteindre une autonomie (méta-)cognitive. Aussi, l'objectif de ce questionnaire était de leur permettre de se poser de vraies questions quant à leur apprentissage.

3.2 Analyse de l'enquête

Le questionnaire transmis aux étudiants fut élaboré à l'aide du logiciel « sphinx on line ». 39 étudiants sur les 45 participants concernés par cette expérience y répondirent. Il est ainsi possible d'analyser les résultats à partir de la première question posée et insérée ci-dessous :

Avez-vous apprécié les jeux dramatiques proposés par l'enseignant en anglais lors de l'unité 1 « socializing » ?

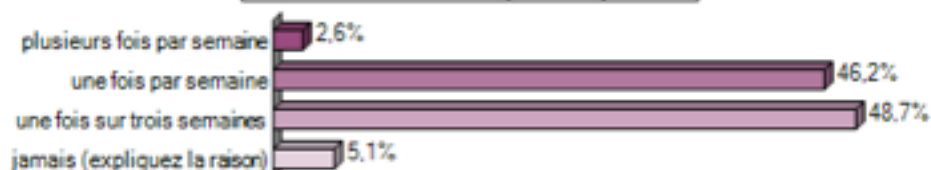


Les dispositifs ont su être appréciés par 89.7 % des étudiants, soit une large majorité.

A quelle fréquence avez-vous consulté les ressources en ligne sur spiral dédiées au cours d'anglais « socializing » ?

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

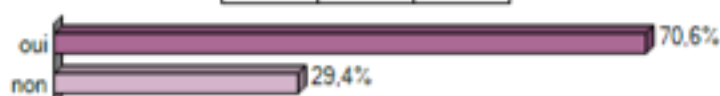
	Nb	% obs.
plusieurs fois par semaine	1	2,6%
une fois par semaine	18	46,2%
une fois sur trois semaines	19	48,7%
jamais (expliquez la raison)	2	5,1%
Total	39	



L'un des deux étudiants qui ne purent jamais avoir accès aux ressources en ligne a expliqué qu'il n'avait pas encore de connexion internet à son domicile et que le temps libre dont il disposait était principalement en dehors des horaires d'ouverture des salles informatiques ; l'autre dit avoir des problèmes pour obtenir ses identifiants et se connecter à Spiral.

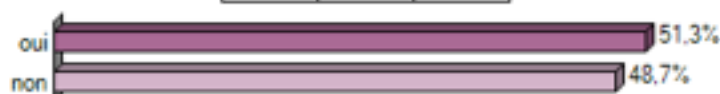
Avez-vous lu les cours de grammaire à votre disposition sur spiral dans l'unité « socializing » ?

	Nb	% cit.
oui	24	70,6%
non	10	29,4%
Total	34	100,0%



Avez-vous fait les exercices de grammaire à votre disposition sur spiral dans l'unité « socializing » ?

	Nb	% cit.
oui	20	51,3%
non	19	48,7%
Total	39	100,0%



Si 70.6% des étudiants ont bien lu les cours de grammaire mis en ligne, ils n'ont été que 51.3% à réaliser les exercices.

Avez-vous regardé les vidéos à votre disposition sur spiral dans l'unité « socializing » ?

	Nb	% cit.
oui	4	10,5%
non	34	89,5%
Total	38	100,0%

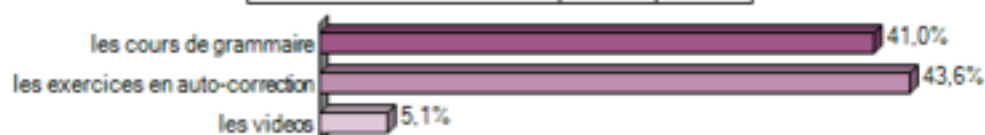


Peu ont visionné les vidéos, résultat surprenant compte tenu du degré d'attractivité de l'outil. Il se peut que l'accès aux vidéos n'ait pas été facile, la plateforme n'étant pas véritablement ergonomique et intuitive.

Qu'avez-vous apprécié le plus ?

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
les cours de grammaire	16	41,0%
les exercices en auto-correction	17	43,6%
les videos	2	5,1%
Total	39	



À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure compréhension des règles de grammaire ?

	Nb	% cit.
oui	24	80,0%
non	6	20,0%
Total	30	100,0%



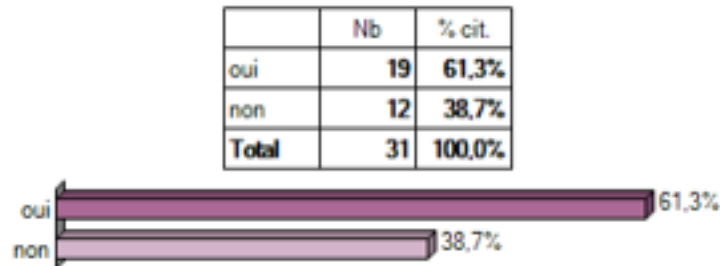
À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure utilisation des règles de grammaire ?

	Nb	% cit.
oui	24	80,0%
non	6	20,0%
Total	30	100,0%

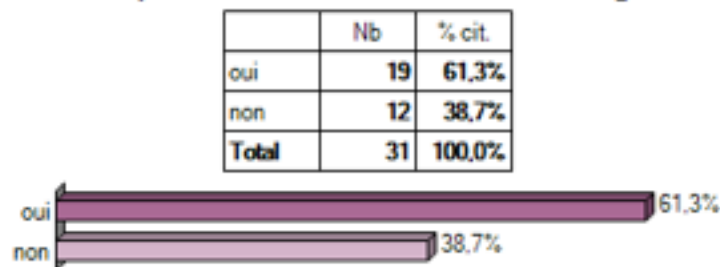


Il semble que la compréhension et l'utilisation de la grammaire aient été améliorées pour 80 % des étudiants à l'issue de la consultation des fiches explicatives et des exercices en ligne.

À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure compréhension de l'anglais ?

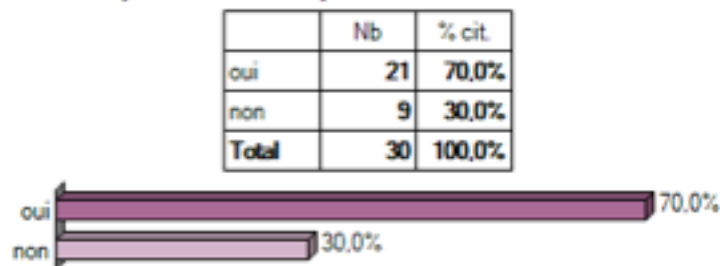


À l'issue des exercices, avez-vous pu constater une meilleure utilisation de l'anglais ?



De la même façon, la compréhension et la production écrite et orale ont été améliorées pour une grande majorité.

Les exercices en ligne ont-ils complété les cours en présentiel ?



Aussi, pour 70% des étudiants, les cours en ligne et les jeux dramatiques en présentiel ont été complémentaires.

Il apparaît donc qu'une large majorité a pu apprécier les bienfaits des cours en ligne et a pris goût au jeu dramatique. Il a en effet pu être remarqué une évolution des compétences et connaissances des étudiants au cours des séances. Ils ont ainsi pu mieux gérer leur utilisation de l'espace en cours, ils furent plus à l'aise avec l'anglais et leurs connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) furent meilleures.

3.3 Remarques

Les étudiants ont réussi à surmonter les obstacles sociolinguistiques et s'adapter aux difficultés pragmatiques et pratiques. Ceci dit, ils n'ont pas su totalement satisfaire les attentes du professeur d'un point de vue linguistique. Pour les besoins de cet exercice, la grammaire a été meilleure en effet concernant les points revus (présent simple et en ING, notion d'habitude dans le présent), mais elle fut moins maîtrisée pour les points non revus (par exemple, le present perfect était utilisé à mauvais escient) ce qui prouve l'utilité et l'efficacité de la plateforme. Par ailleurs, il n'y a pas eu de suivi de leur part lors des séances suivantes, notamment lorsqu'il leur a été demandé de rédiger un essai concernant les habitudes d'un étudiant issu d'une culture différente quelques semaines plus tard. Certains étudiants n'ont pas su tirer profit des séances précédentes et il se pourrait qu'une fossilisation ne se soit installée chez eux. Enfin, ayant la possibilité de suivre les connexions des étudiants sur Spiral de manière individuelle, il fut remarqué que, paradoxalement, les étudiants ayant le moins besoin de soutien s'étaient connectés le plus souvent. Il ne fut en revanche pas possible de vérifier le temps passé sur Spiral et les e-ctivités effectuées.

3.4 Complémentarité

La complémentarité du jeu dramatique et du support numérique a permis une autonomisation progressive des étudiants, l'interaction en classe s'ajoutant à l'auto-apprentissage de manière à leur faire prendre conscience des possibilités que leur offre leur indépendance selon St Louis : « it is precisely through classroom interaction that teachers can help them become conscious of and learn to make use of this independence. » (St Louis, 2006 : 3). Elke Nissen explique en effet : « travailler et apprendre en groupe amène les apprenants à confronter leurs points de vue et leurs manières de faire à d'autres, et éventuellement à se remettre en question en réfléchissant à leur manière de procéder. Le travail en groupe apparaît ainsi comme un élément important si l'on souhaite augmenter l'autonomisation des apprenants dans le cadre d'une formation hybride en langues. » (Nissen, 2007). C'est pourquoi nous poursuivrons cette recherche de complémentarité entre dispositifs à distance et dispositifs en cours en utilisant le jeu dramatique.

Il est actuellement assez prématuré pour affirmer ou contester la valeur de cette formation hybride dans la durée. L'expérience n'aura été que de courte durée. Ceci dit, et compte tenu les résultats d'ores et déjà obtenus, nous pouvons formuler quelques préconisations de manière à éviter une possible fossilisation :

- dégager du temps aux étudiants pour se consacrer à l'anglais en dehors de la salle de classe,
- modifier l'espace classe et émettre le besoin d'une salle sans mobilier ou avec du mobilier mobile pour travailler le déplacement dans l'espace,
- disposer de meilleurs logiciels,
- approfondir et développer la formation à distance et l'enrichir,
- permettre une meilleure accessibilité aux outils numériques pour l'enseignant et les étudiants,
- poursuivre le travail de mise en ligne des cours théoriques (ce qui émane aussi d'une demande de la part des étudiants désireux de progresser).

Puisque l'autonomie est un processus « vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Rivens Mompean, 2011 : 76), l'autonomisation des étudiants les plus faibles est possible grâce à ce double dispositif. Nous pouvons enfin nous interroger sur l'émergence des réseaux sociaux et leur rôle dans l'apprentissage des langues en formation hybride, piste que nous n'avons pas explorée dans le cadre de cette recherche-action mais qui est très souvent mentionnée par les chercheurs en e-learning tel Yann Bergheaud pour qui « le social learning est [...] l'Eldorado [...], car il est riche en apprentissage. En rendant les étudiants acteurs et collaborateurs, ils sont mieux armés pour entrer dans le monde professionnel. » (cité par Vaufrey in Lamontagne, 2010 : 56). Un bilan des connaissances sera effectué en fin de 2ème année après avoir élargi les outils numériques mis à la disposition des étudiants. Nous évaluerons ainsi leur degré d'autonomisation.

Références bibliographiques

Aden J. (2009). "La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre". Synergies Europe, n°4, pp. 173-180. Disponible en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>

Atlan, J. (2000). "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE". Alsic [En ligne], Vol. 3, n° 1. URL : <http://alsic.revues.org/1759>. DOI : 10.4000/alsic.1759

Barbazan, M. (2011). "Intégrer les TICE à une approche cognitive de la grammaire du discours". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 14 . URL : <http://alsic.revues.org/2337>. DOI : 10.4000/alsic.2337

Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 13. URL : <http://alsic.revues.org/1348>. DOI : 10.4000/alsic.1348

Cormanski, A. (1993). "Le Corps dans la langue. Les Techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères". Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Julie, K. & Perrot, L. (2008). Enseigner l'anglais, Paris : Hachette Education.

Roberge A. (2009). "Des activités en ligne pour mieux apprendre à apprendre". In Lamontagne D. (dir.). La Systématisation des Apprentissages Informels, un livre blanc commandité par formadi, réalisé à partir des articles publiés par Thot Cursus, cursus.edu, 2011. Disponible en ligne : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5776/des-activites-ligne-pour-mieux-apprendre/>

Maley, A. & Duff, A. (1994). Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press.

Nissen, E. (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de

communication (Alsic), vol. 10, n° 1. URL : <http://alsic.revues.org/617>. DOI : 10.4000/alsic.617

Page, C. (2001). *Eduquer par le Jeu Dramatique. Pratique théâtrale et éducation*. Collection "Pratiques et Enjeux pédagogiques". Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rivens Mompean, A. (2011). "Articuler des Dispositifs innovants pour accompagner vers les certifications en langues". *Mélanges CRAPEL*, n° 32, pp. 66-83. Disponible en ligne : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3796>

St. Louis, R. (2006). "Helping Students Become Autonomous Learners: Can Technology Help?". *The Journal of teaching English through technology*, Volume 6 Issue 3. Disponible en ligne : <http://www.tewtjournal.org/pastissues2006.htm>

Tardieu, C. (2008). *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*. Paris : Ellipses.

Vaufrey, C. (2010). "La composante sociale du e-learning, par la grâce des réseaux". In Lamontagne D. *La Systématisation des Apprentissages Informels, un livre blanc commandité par formadi*, réalisé à partir des articles publiés par Thot Cursus, cursus.edu, 2011. Disponible en ligne : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9856/composante-sociale-elearning-par-grace-des/>